



DEBATES

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEBE SER, EN PRIMER LUGAR, AUTOCRÍTICO*

LÓPEZ FACAL, RAMÓN

IES de Pontepedriña. Santiago de Compostela
rfacal@terra.es

Resumen. Este trabajo es una reflexión sobre la necesidad de buscar una alternativa que agrupe a las personas que se identifican con el pensamiento crítico en educación y que aspire a sustituir la actual hegemonía del discurso neoliberal sobre la escuela. Se hace referencia, en primer lugar, a la formación y consolidación del pensamiento conservador actual, señalando algunas responsabilidades que pueden atribuirse a sectores progresistas. En segundo lugar, se ocupa de las propuestas críticas formuladas en España por los grupos de Fedicaria, señalando las que, en opinión del autor, han sido sus deficiencias más importantes para, en tercer lugar, proponer algunas tareas que pueden favorecer la formación de un nuevo *sentido común* basado en las alternativas críticas.

Palabras clave. Pensamiento crítico, discurso neoliberal, alternativa práctica, emancipación, consenso social.

Summary. This paper offers a reflection on the need for an alternative that will group the people who identify themselves with critical thinking in education. Such an approach would seek to substitute the present hegemony of the neoliberal discourse about school. First of all, it discusses the development and consolidation of the conservative thinking, pointing to some responsibilities that the progressive community could have. The second section deals with the critical proposals formulated in Spain by the Fedicaria groups, pointing to some of their –in the opinion of the author– strongest flaws. The third section proposes some tasks which could promote the creation of a new *common sense* based on critical perspectives.

Keywords. Critical thinking, neoliberal discourse, practical alternative, emancipation, social consensus.

MODELOS ESCOLARES: EL DECLIVE DE LAS ALTERNATIVAS PROGRESISTAS

Corren malos vientos para las propuestas transformadoras en educación. En las últimas décadas se ha ido consolidando un bloque de poder que está imponiendo soluciones neoliberales y mercantilistas a los problemas educativos. Este nuevo pensamiento conservador se ha convertido en hegemónico en España desde los años noventa uniéndose en santa alianza, de manera similar a lo que describe Apple (2002) para los Estados Unidos, al menos a tres grandes colectivos: *a)* intelectuales neoconservadores que reclaman un «retorno» a unos mayores niveles de exigencia y a una supuesta «cultura común» que sienten amenazada por los enfoques alternativos realizados desde los nacionalismos periféricos y por las demandas de nuevos colectivos sociales (feministas, ecologistas, inmigrantes...); *b)* en segundo lugar, grupos vinculados al integrismo católico (Opus Dei, legionarios de Cristo, etc.); y *c)* en tercer lugar, determinados sectores de las clases medias y profesionales que, en palabras de Apple, «impulsan la ideología y las técnicas de la calidad, la medición y la “gestión”». Aunque no se trata de un bloque homogéneo y entre ellos existen contradicciones y conflictos puntuales, han logrado articular un discurso basado en un supuesto «sentido común» asumido por gran parte de la población. Tratan de implantar un modelo de escuela en la que predomine la competitividad, la mercantilización y la disciplina, en base a la invención de una tradición idealizada de lo que consideran que en el pasado fue la familia o la educación.

Atrás ha quedado la etapa en la que el pensamiento progresista respecto a la escuela llegó a ser más o menos hegemónico en una sociedad que cifraba sus esperanzas en que la educación pudiese proporcionar «iguales oportunidades» (ascenso social) a las clases subalternas, mitigando las desigualdades. Este tipo de planteamientos, presentes ya en la literatura ilustrada, asumida posteriormente por los revolucionarios liberales, continuada por la tradición republicana y laica de la izquierda europea y por las diferentes corrientes del movimiento obrero, contribuyeron a la extensión y generalización de la educación. La masificación de la enseñanza respondió en la primera mitad del siglo XX tanto a las demandas populares como a la convicción de las elites económicas y políticas de la íntima relación entre desarrollo económico y educación. Los cambios en la producción y distribución de bienes y las políticas neoliberales que los acompañaron a partir de los años ochenta del siglo XX hicieron entrar en crisis este modelo.

Por otra parte, el sistema escolar fue blanco de las críticas de la izquierda, que denunció el papel de la escuela como reproductora y perpetuadora de las desigualdades y las injusticias sociales, y el idealismo que subyacía a los planteamientos de la supuesta igualdad de oportunidades, al tiempo que censuraba unas metodologías y contenidos más que criticables. El cuestionamiento las tradiciones educativas realizadas por intelectuales de izquierdas a lo largo del siglo XX ha tenido algunos efectos positivos, y ha contribuido a buscar y ensayar alter-

nativas educativas muy variadas: la renovación del discurso escolar que presta atención a nuevos contenidos, la introducción de nuevas metodologías, como la búsqueda de sistemas cooperativos de trabajo, la preocupación por una mayor implicación del proceso educativo en su contexto social, la investigación sobre mecanismos de aprendizaje, etc. Los resultados han sido desiguales y, en todo caso, muy minoritarios porque el peso de las rutinas y los mecanismos del poder se han impuesto siempre mayoritariamente. Con todo, las propuestas progresistas a favor de la renovación pedagógica han gozado de amplio prestigio intelectual, hasta el punto que incluso los conservadores de los años sesenta y setenta mantenían un discurso formal favorable a la «igualdad de oportunidades», la «renovación pedagógica», la necesidad de enseñar a «aprender a aprender», etc.

No deja de ser paradójico que parte del desprestigio de las propuestas renovadoras se haya generado en círculos progresistas que, al realizar una demoledora crítica de algunas de sus deficiencias, han «tirado al niño con el agua sucia». Es decir, el predominio de la descalificación global de las prácticas reformistas y la denuncia del papel de la escuela como un mero aparato de reproducción ideológica han contribuido, involuntariamente, a desarmar ideológicamente a los movimientos populares democráticos, fomentando la desconfianza en las prácticas educativas más progresistas, al tiempo que proporcionaban argumentos que han sido explotados de forma sesgada por el emergente bloque neoconservador.

El sistema escolar y los modelos educativos constituyen en la actualidad un campo de confrontación ideológica en los países capitalistas desarrollados. Algunos «puntos calientes» de esta controversia se refieren a los sistemas de selección-exclusión frente a la comprensión-integración: competitividad frente a cooperación; disciplina autoritaria frente a participación democrática; contenidos cerrados y normativizados desde la administración frente a abiertos e integrados con el medio social y cultural de la escuela; defensa de supuestos valores tradicionales inmutables (religiosos y patrióticos) basados en la sumisión y acatamiento acrítico, frente a los democráticos y solidarios basados en el cuestionamiento crítico de una realidad cambiante. La confrontación de modelos adquiere especial relevancia en dos ámbitos curriculares: la enseñanza religiosa y la de la historia y las ciencias sociales.

La enseñanza de la historia ha sido una de las herramientas más importantes a las que han recurrido los estados para imponer y mantener la cohesión social, inculcando una determinada visión nacionalista del pasado. No me extenderé en este punto del que me he ocupado en otros trabajos (López Facal, 2000a, 2000b, 2001). En los trabajos mencionados hemos tratado también la crisis del modelo tradicional de historia escolar nacionalista al socaire de procesos de integración transnacionales posteriores a la segunda guerra mundial (OTAN, OCDE, Comunidades Europeas) y la emergencia de un nuevo canon escolar, inspirado en la historiografía de *Annales*. Este proceso se inició en España con

DEBATES

la Ley General de Educación de 1970 en circunstancias algo diferentes. Desde los años sesenta coincidieron varios acontecimientos: la masificación del sistema escolar para alcanzar la escolarización de toda la población; la consiguiente incorporación de un elevado número de jóvenes profesores a la enseñanza; el descrédito intelectual del franquismo como sistema político unido a la aspiración cada vez más masiva de aproximarse a los modelos de bienestar de los países democráticos de Europa occidental; y, finalmente, el abandono oficial del discurso esencialista tradicional de la historia enseñada, sustituido por un confuso compendio de historia económica y social prescindiendo, prácticamente, de la historia política.

Los nuevos aires de cambio propiciaron la eclosión de experiencias y búsqueda de alternativas a la enseñanza tradicional. Muchas de ellas realizadas por pequeños grupos de profesores, de forma bastante intuitiva y no siempre bien fundamentadas, pero que obtenían resultados interesantes gracias a la implicación afectiva de unos docentes que lograban transmitir su entusiasmo, sobre todo cuando eran ellos mismos los autores de los materiales escolares que utilizaban. Algunas de estas experiencias se dieron a conocer a través de escuelas de verano y otros encuentros realizados al margen de las instituciones oficiales. En este ambiente de entusiasmo voluntarista nacieron los primeros movimientos de renovación pedagógica (MRP). Entre los materiales que alcanzaron mayor difusión estuvieron los del Grup Germanía de Valencia (Germanía, 1977) y posteriormente los del 13-16 (13-16 Grup, 1983), los del grupo Cronos (Baigorri et al., 1984) o los «Trabajos prácticos» de la editorial Akal (Ballarini, 1989). Junto a ellos proliferaron adaptaciones y elaboraciones más o menos artesanales de materiales muy diversos. Carente de apoyo institucional, el profesorado más innovador se las ingenió para aprovechar los resquicios que ofrecían organismos e instituciones como los ICE o los colegios de licenciados. La universidad se mantuvo de espaldas a las nuevas demandas educativas y pasaron años hasta que se crearon los primeros departamentos de didácticas específicas. En la primera etapa de la transición democrática, hasta el triunfo electoral del PSOE en 1982, se produjo la eclosión de propuestas alternativas en un marco de creciente autonomía docente frente a la administración, aunque también, como señala Rozada (2002), se sentaron las bases de la actual tendencia hacia la mercantilización neoliberal de la educación, sobre todo gracias a la institucionalización de la doble red escolar pública-privada. Pero la proliferación de experiencias innovadoras, más o menos críticas, y su hegemonía intelectual no puede ocultar que la práctica mayoritaria en las aulas era muy tradicional.

La política de reformas educativas realizadas por los gobiernos del PSOE (1982-96), incisivamente analizada por Rozada, generó inicialmente la ilusión de un cambio que, por una vez en la historia, parecía que podría realizarse de abajo a arriba, contando con la participación del profesorado más innovador y de los MRP. El PSOE impulsó la incorporación a la administración educativa de miembros destacados de los MRP, de profesores

innovadores de primaria y secundaria y de algunos profesores universitarios que popularizaron en España las últimas corrientes de la psicología cognitiva y de la pedagogía renovadora, sobre todo la nacida en medios progresistas anglosajones, como el constructivismo. Se promovieron actuaciones para la formación permanente del profesorado, se alentaron proyectos para elaborar nuevos materiales educativos, se prestó atención a la integración y a la enseñanza compensatoria, se apoyó desde la administración un discurso progresista vinculado a la pedagogía crítica, se inició un proceso de experimentación de la reforma educativa buscando con ello encontrar un modelo generalizable al conjunto del país y, en general, se incrementó el gasto en educación. Los resultados, con todo, no fueron demasiado brillantes. Cuando se aprobó la LOGSE ya se había iniciado una cierta involución educativa acentuada posteriormente con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (Ley Pertierra).

Un análisis detallado de la reforma educativa del PSOE excede el propósito de este artículo. Pero es necesario contextualizar las circunstancias que dieron lugar al divorcio creciente entre las propuestas pedagógicas progresistas, por una parte, y la mayoría del profesorado y la opinión pública, por otra. Entre ellas habría que señalar: la escasa fundamentación de muchas de las propuestas procedentes de los MRP; la tendencia de la administración a controlar las nuevas propuestas curriculares; la imposición de recetas constructivistas mal comprendidas y peor asumidas por bastantes gestores educativos y la mayoría del profesorado; la desconfianza mutua entre gran parte del profesorado y el Ministerio de Educación, que desembocó en una dura huelga de enseñanza en 1988. Todo ello acentuó el divorcio entre una administración cada vez más volcada hacia fórmulas tecnocráticas y no participativas, y los docentes que consideraron las propuestas de reforma como algo ajeno e impuesto, lo que, a su vez, propició el desarrollo de un corporativismo defensivo y reaccionario de un amplio sector y la hostilidad de otro minoritario, más radical y comprometido, que denunció el giro autoritario y tecnicista.

PROPUESTAS Y LIMITACIONES DE LOS PLANTEAMIENTOS CRÍTICOS

El proceso de experimentación naufragó, pero dio lugar a la aparición de algunas alternativas interesantes. Con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, el concurso público convocado por el MEC para elaboración de materiales curriculares en 1990 favoreció la articulación de varios colectivos de profesores de enseñanza media que se autoidentificaban con la pedagogía crítica y que coordinaron sus reflexiones a través de encuentros que cristalizarían en la plataforma Fedicaria (Cronos, 1991; Aula Sete, 1993; IRES, 1996; y el anuario *ConCiencia Social*, editado por Akal entre 1997 y 2000 y por la editorial sevillana Díada a partir de 2001). Algunos de los grupos de Fedicaria han publicado, posteriormente, materiales para la educación secundaria como alternativa a los tradicionales libros de texto

DEBATES

(Cronos, 1995-96; Ínsula Barataria 1995-96; Pedrouzo y Díaz, 1996; Pérez Esteve et al., 1997). Al mismo tiempo varios de sus integrantes iniciaron una serie de investigaciones –más de media docena de tesis doctorales leídas y otras tantas a punto de finalizar– que han dado lugar a diversos libros (Cuesta Fernández, 1997, 1998; Rozada, 1997; Romero, 2001). Las reflexiones nacidas en este colectivo han sido bastante numerosas y encomiables si se tiene en cuenta que se han autofinanciado con las aportaciones de sus miembros, han carecido de apoyo institucional y, salvo las tesis dirigidas por Alberto Luis Gómez en la Universidad de Cantabria, se han realizado al margen de los departamentos de didáctica de las ciencias sociales. Pero las actividades de esta plataforma, de la que he venido formando parte, han tenido también, en mi opinión, algunas limitaciones que deberían superarse para que el discurso crítico pudiese llegar a un número más elevado de profesores.

En primer lugar, creo que hemos podido caer en cierto elitismo intelectual, que, por supuesto, no es exclusivo de Fedicaria sino un estilo muy extendido en las reflexiones sobre educación. Como señala Apple, la importancia de un «leguaje llano que todo el mundo pueda comprender» ha sido una de las claves del éxito de la ofensiva conservadora en educación que debe hacer reflexionar, y cambiar, a los sectores progresistas: «Mi postura al respecto es que este debate es esencial y que, si bien existe el peligro de sacrificar la elegancia teórica o la riqueza y la sutileza del lenguaje en nuestros intentos de ser claros, es indudable que a veces se emplea un estilo arrogante, empalagoso y puramente retórico en las numerosas comunidades del trabajo educativo crítico. Sin duda es necesario responder a la complejidad, pero también lo es no marginar a lectores en principio receptivos.» (Apple, 2002, p. 91, nota 17).

En segundo lugar, creo que no hemos logrado conectar el discurso educativo crítico con los cambios que se han producido en la realidad social y, más concretamente, con la transformación de los equilibrios de poder y la correlación de fuerzas sociales. Sin el análisis de esas tensiones, y la búsqueda de alianzas que permitan avanzar a las posiciones críticas, el discurso progresista puede ser muy brillante pero escasamente eficiente para construir una alternativa que alcance la hegemonía ideológica necesaria para que sea asumido por amplios sectores sociales. Fedicaria es una plataforma independiente que por origen –casi exclusivamente integrada por profesores de enseñanza media– se ha mantenido al margen de los departamentos universitarios de didáctica de las ciencias sociales y, en buena medida, injustamente ignorada por éstos, aunque algunos de sus miembros se han incorporado a ellos como profesores asociados. Estas circunstancias han influido en el tono de sus discursos, de perfiles marcadamente críticos y no siempre amables hacia el trabajo que se realizaba en otros ámbitos, lo que, lejos de tender puentes hacia colectivos de profesorado progresista de distintos niveles, ha acrecentado las diferencias. La responsabilidad está repartida, pero el hecho es que apenas existe comunicación entre los diferentes colectivos que declaran una voluntad transformadora desde la enseñanza de las ciencias so-

ciales mientras que los neoliberales han logrado consolidar un proyecto involucionista y hacerlo socialmente hegemónico a pesar de las diferencias entre las distintas fracciones del bloque conservador.

En tercer lugar, la mayoría de los colectivos que integran Fedicaria pocas veces han logrado, en mi opinión, comunicar sus propuestas más que a grupos reducidos de docentes previamente identificados con sus tesis, con una presencia poco relevante en diferentes foros tanto profesionales como sociales. Es evidente que en la sociedad actual no es fácil hacer oír las propuestas críticas, pero creo que es necesario hacer un mayor esfuerzo en dirigirse a la mayoría de la sociedad y no resignarse a que las alternativas emancipadoras sean minoritarias. Me parece interesante, en este sentido, la reciente implicación de los diferentes colectivos de Fedicaria en acciones que trascienden su marco habitual de reflexión, como las realizadas en torno a la guerra de Irak (Cuesta, 2003).

REFORMULAR UN NUEVO PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA PRÁCTICA

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) ha culminado un camino antidemocrático iniciado hace tiempo y ha impuesto un proyecto neoliberal socialmente injusto y autoritario ante el que los profesores y profesoras progresistas se sienten inermes y, lo que es peor, que es percibido como necesario por gran parte de la sociedad. La tarea más urgente para quienes deseamos una sociedad más justa y solidaria es hacerle frente, reconstruir un discurso que pueda ser asumido por una mayoría y construir un bloque con voluntad de lograr la hegemonía social, que impida la consolidación de la ideología conservadora. Para ello creo que es necesario buscar puntos de encuentro entre los sectores que están en contra de la LOCE y de lo que representa.

La administración cree (todas las administraciones lo han creído siempre) que pueden cambiar la práctica educativa a través del BOE. Pero los redactores de los programas han sido siempre incapaces de controlar su puesta en práctica. Es en el terreno de la práctica en el que debemos ir construyendo un proyecto alternativo «que sea al mismo tiempo –en palabras de Alan Luke– local y generalizable, sistemático pero sin afirmaciones eurocéntricas o masculinas sobre verdades esenciales y universales relacionadas con los asuntos humanos» (Apple, 2002, p. 123). Se necesita poner en pie espacios de comunicación y diálogo (revistas, seminarios, foros de opinión) en los que tengan cabida distintas personas unidas en este empeño común, en los que la crítica al trabajo de los demás sea solidaria (la crítica nunca debe llevarnos a equivocarnos de antagonista) para contraponer, a las propuestas destructivas de los neoconservadores, alternativas y experiencias constructivas. La educación crítica no puede elaborar un discurso en el vacío, sino que tiene que asumir las condiciones ideológicas y materiales en las que se formula. Los movimientos a favor de la emancipación son múltiples y exceden el marco corporativo de los profesores y profesoras (femi-

DEBATES

nistas, antirracistas, ecologistas, etc.). Por eso las propuestas críticas deben ser plurales, aunque puedan y deban buscar grandes objetivos comunes, alianzas estratégicas y comprometerse con todas las luchas y avances que se produzcan para la democratización de la educación como si fuesen propias. Por supuesto que, entre estos sectores, existen numerosas diferencias de carácter político, epistemológico y educativo pero no pueden convertirse en obstáculo insalvable para buscar la nueva hegemonía frente a la actual ofensiva antiigualitarista.

Se han comenzado a dar algunos pasos en este camino, aún insuficientes, con la creación de nuevas plataformas: el foro Jabalquinto, la *Crida per un debat social sobre l'educació a Catalunya*, las Jornadas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que desde hace un par de años organiza el colectivo «Educació i Democràcia» de València, las iniciativas de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, las del grupo sevillano IRES y los demás colectivos vinculados a Fedicaria o las actividades impulsadas desde la Fundación 10 de Marzo en Galicia, que edita la revista *Dez:eme*. Pero falta aún comunicación, diálogo, coordinación y apoyo mutuo. Sería deseable que las principales revistas didácticas de las ciencias sociales, como *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *Iber* o *Aula Historia Social*, se implicasen más en promover y dar a conocer experiencias concretas, ligadas a problemas y medios específicos para que cada vez más profesores y profesoras las percibiesen como herramientas imprescindibles para su formación y su trabajo diario:

«Aunque no hay ninguna garantía de que los enseñantes siempre sean progresistas (como tampoco la hay de que quienes lo sean en cuestiones de clase y de sindicato lo sean en cuestiones de sexo y raza), sí que hay muchos enseñantes con intuiciones críticas de carácter social y pedagógico que, sin embargo, no suelen encontrar manera de llevar estas intuiciones a la práctica porque no las pueden imaginar en su quehacer cotidiano o porque encuentran imposible plasmarlas en unas condiciones pedagógicas que exigen la aplicación de unas políticas concretas sobre el currículo y la enseñanza. Así pues, la superación estratégica de estos obstáculos pasa a ser un objetivo esencial, y para ello debemos aprovechar y ampliar esos canales para dar a conocer «experiencias reales» de pedagogía crítica y evitar que estas posturas se queden en el plano teórico o retórico» (Apple, 2002, p. 125).

La catástrofe del *Prestige* en Galicia nos ha proporcionado interesantes ejemplos en este sentido, como los publicados en el núm. 293 de *Guix* (2003), en el núm. 274 de *Perspectiva Escolar* (2003), en el 122 de *Aula de Innovación Educativa* (2003) o en el núm. 7 de *Dez:eme* (2003); o la guerra de Irak, en el núm. 123-124 de *Aula de Innovación Educativa* (2003, pp. 6-41). Este esfuerzo por fundamentar un discurso contrahegemónico en acciones concretas debe tratar de evitar actitudes despectivas hacia otras tradiciones críticas y prescindir de un lenguaje excesivamente abstracto y teórico que lo aleje de posibles destinatarios. Para oponer, como decía

Gramsci, al pesimismo de la realidad percibida por la razón el optimismo de nuestra voluntad, es necesario construir colectivamente un nuevo *sentido común* que sea asumido por la mayoría social, puesto que sólo así será posible transformar democráticamente la sociedad.

Si aspiramos a que la educación contribuya a la emancipación, es necesario criticar la racionalidad instrumental instalada en el discurso, hoy hegemónico, que pretende presentar todos los problemas como cuestiones técnicas. Por ello la mayoría de las personas asumen que las soluciones han de buscarse exclusivamente en el plano técnico, lo que lleva a dar por supuesto que carecen de control sobre la realidad, idea que, como señalan Carr y Kemmis (1988), produce una disminución de las capacidades de reflexión y de modificación de las situaciones a través de los propios actos. Frente a ello, como señala Jiménez Aleixandre (2003) discutiendo la crisis del *Prestige*, se debe cuestionar el papel predominante que la sociedad capitalista atribuye a la técnica, a la que se presenta como un valor superior a la democracia o a la igualdad.

La crítica de la racionalidad instrumental no puede limitarse a una discusión intelectual entre expertos sino que debe marcarse metas más ambiciosas. Entre el profesorado más innovador, por ejemplo, suele extenderse un rechazo elitista a participar en la elaboración de libros de texto por la servidumbre que implica atenerse a un temario «oficial» bastante cuestionable. Pero esa renuncia entraña ceder más áreas de influencia a quienes asumen posiciones tecnicistas acríticas. Lo mismo sucede respecto a proyectos o programas financiados por instituciones financieras o por organismos dependientes de grupos que no asumen la meta de una democracia fuerte. Tener presencia en proyectos de ese tipo (por ejemplo, sobre la utilidad de las nuevas tecnologías en la escuela, o en estudios sobre los efectos de un impacto ambiental, por señalar dos casos concretos) es importante al menos por dos razones: la primera para poder hacer llegar argumentos basados en la racionalidad crítica a más personas; la segunda para crear o acentuar contradicciones en el bloque social que es hegemónico, sin lo cual difícilmente se puede construir una hegemonía alternativa.

Si se presenta la oportunidad de que una empresa editorial con cierta implantación publique materiales educativos realizados desde una perspectiva crítica, esa tarea probablemente tenga más importancia que el más brillante artículo sobre el tema difundido en una revista minoritaria, y al que solemos dedicar mayor empeño. Un ejemplo concreto en este sentido lo constituye un cuaderno con propuestas de actividades que un grupo de profesores de Galicia de diversas áreas (lengua, ciencias experimentales, ciencias sociales, filosofía) han elaborado para la editorial gallega Galaxia en torno a la catástrofe del *Prestige* (en prensa). La sensibilidad de la sociedad ante este desgraciado acontecimiento ha permitido desarrollar numerosas actividades educativas —ésta es una más— que propician la acción comunicativa (Habermas, 1987); es decir, una acción orientada al entendimiento racional y a fines transformadores (cómo

DEBATES

hacer posible que estos hechos *nunca más* vuelvan a ocurrir) a través del análisis e interpretación de los datos que se extraen de la realidad y de la negociación dialógica entre los miembros de la comunidad educativa para alcanzar su comprensión. Estas acciones permiten la implicación-participación de bastantes profesores y profesoras (y alumnado) que, aunque no posean una sólida fundamentación teórica sobre lo que están haciendo, asumen las finalidades transformadoras y la estrategia seguida si se les proporcionan unas herramientas que no todos están en disposición de desarrollar autónomamente. Ésta es una de las maneras de ir creando un nuevo consenso social sobre la pervisión que supone subordinar el bienestar de la mayoría de la población al desmedido afán de lucro de una minoría insolidaria, o de develar las *acciones estratégicas encubiertas* (Habermas, 1987, vol. I, pp. 425-426) a través de las cuales se manipula la opinión pública falseando la realidad a través de los medios de comunicación. Con todo ello se pretende crear un nuevo *sentido común* que puede llegar a ser mayoritario.

El discurso crítico debe hacerse visible en la educación formal e informal. Tan importante como las experiencias concretas es darlas a conocer a la sociedad, utilizando los medios de comunicación en la medida en que se pueda, difundiéndolas entre distintos sectores sociales sin limitarse a las comunidades educativas y haciendo visible que las opciones democráticas son superiores, en todos los terrenos, a las injustas propuestas neoliberales. Debemos aprender de la estrategia seguida por los grupos neoconservadores hasta alcanzar la hegemonía en el discurso educativo: recurrir a la sección de cartas al director de los periódicos y revistas; a buscar el apoyo público de personas con prestigio social en la defensa de las alternativas favorables a la ampliación de los derechos democráticos y las libertades; presionar para que las voces críticas estén presentes, en plano de igualdad, en los foros de opinión; o emplazar a los representantes públicos a pronunciarse sobre los efectos perversos de las políticas neoliberales en educación.

La mayoría de la población no percibe que las diferencias ideológicas y epistemológicas sean relevantes entre los proyectos contrarios a la política neoliberal, probablemente porque, para la finalidad que venimos defen-

diendo en este artículo, no lo sean. Por eso creo que la constitución de un bloque progresista contrahegemónico debe situar sus contradicciones internas en segundo plano y dirimir las, con lealtad, en un diálogo intelectualmente honesto «para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción», tal como entiende Habermas que es la *acción comunicativa*. Un primer paso para establecer el diálogo entre estos sectores que declaran similares finalidades es superar su desconocimiento mutuo. Tendemos a leer y citar solamente los trabajos que publican aquellas personas que consideramos afines, sin molestarnos siquiera en conocer otras aportaciones. ¿En cuántos departamentos de didáctica de la ciencias sociales se lee, por ejemplo, el anuario *ConCiencia Social*? por mencionar una revista significativa, aunque esto podría ampliarse a otras publicaciones como *Dez.eme*. ¿O cuántas referencias aparecen, en las publicaciones de Fedicaria, al trabajo realizado en departamentos de didáctica de las ciencias sociales? Superar el mutuo desconocimiento es una tarea prioritaria.

CONSIDERACIÓN FINAL

La investigación en educación está condicionada por la realidad en la que se realiza y que pretende modificar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* es una revista de investigación que ofrece sus páginas para debatir propuestas y alternativas que inciden en esa realidad. He tratado de aprovechar esta disposición para hacer una revisión, autocrítica, de algunas deficiencias que existen, en mi opinión, en grupos con los que comparto muchos planteamientos, con la intención de poder avanzar hacia una educación verdaderamente emancipadora en la «que las personas que creen necesario caminar en este sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia» (Adorno, 1998, p. 125). No se puede ofrecer ningún tipo de modelo acabado porque nadie posee toda la verdad, pero urge iniciar un debate en el que son muchos los que tienen cosas valiosas que aportar para construir colectivamente una alternativa que vuelva a situar a la educación en el centro de las aspiraciones humanas de construir un mundo más justo para todos.

NOTA

* Por razones de espacio no se aclaran algunos conceptos básicos del pensamiento crítico, ampliamente tratados en la literatura. Por citar una obra de divulgación sobre este tema, tal vez

recomendaría la de Ayuste y otros (1994), que permite una primera aproximación.

DEBATES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 13-16, Grup (Baño Caesar, A., Domínguez Castillo, J., García Abadía, C., Loste Rodríguez, M. A., Martínez de Sás, M., Prats i Cuevas, J., Santacana i Mestre, J., Socías i Batet, I. y Zaragoza Ruvira, G.) (1983). *13-16 Hacer Historia. Estudio en desarrollo: Cómo vestía Europa (1450-1850)*. Barcelona: CYMYS.
- ADORNO, T.A. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- APPLE, M.W. (2002). *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- AULA SETE (coord.) (1993). *Proyectos curriculares de ciencias sociales*. Santiago de Compostela: ICE da Universidade de Santiago de Compostela.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BAIGORRI, J., CASTÁN G., CUESTA, R., FERNÁNDEZ CUADRADO, M., GÓMEZ, F. y LÓPEZ, R.J.: Grupo CRONOS. (1984). *Historia de España (3º de BUP)*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- BALLARINI, A.M. (1989). *Historia: 1º de BUP: trabajos prácticos*. Madrid: Akal.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CRONOS, Grupo (Castán Lanasa, G., Cuesta Fernández, R. y Fernández Cuadrado, M.) (1995-96). *Proyecto Cronos. Ciencias sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO*. Madrid: MEC - Ediciones de la Torre.
- CRONOS, Grupo (coord.) (1991). *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales. Educación secundaria obligatoria*. Salamanca: Amarú.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (coord.) (2003). *Aula de... lecciones contra la guerra. Aula de Innovación Educativa*, 123-124, pp. 6-41.
- GERMANÍA-75, Grup (Balanza, M., Bellver, M.D., Bravo, J., Castelló, J.E., Cercós, M.A., Ginés, A., Laso de la Vega, C., Martín, M., Paniagua, X., Prats, J., Sanz, L. y Tamborero, M.) (1977). *Materiales para la clase. Historia I*. Madrid: Anaya (vols. II y III, de 1978).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. (Reedición de 1999).
- ÍNSULA BARATARIA, Grupo (Cáncer, M.P., García Encabo, C., Mainer, I., Mainer, J., Maqueda, A. y Méndez, M.A.) (1995-96). *Ciencias sociales*. Madrid: Akal.
- ÍNSULA BARATARIA, Grupo (coord.) (1994). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- IRES, Grupo (coord.) (1996). *La experimentación curricular en ciencias sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla: Alfar.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (2003). La catástrofe del *Prestige*: racionalidad crítica versus racionalidad instrumental. *Cultura y educación* (en prensa).
- LÓPEZ FACAL, R. (2000a). Un sentimiento de crisis, en Morales Moya, A. (coord.). *Estado y nación en la España contemporánea*, pp. 189-214. Madrid: MEC-UIMP.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000b). La nación ocultada en Pérez Garzón, J. S. (coord.). *La gestión de la memoria. La historia al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- LÓPEZ FACAL, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional, en Estepa, Frieria y Piñeiro. (eds.). *Identidades y territorios*. Oviedo: KRK.
- PEDROUZO VIZCAÍNO, O. y DÍAZ OTERO, A. (1996). *Área de Ciencias Sociais* (cuatro cuadernos publicados para el segundo ciclo de la ESO: *A loita contra as desigualdades; Desenvolvemento e sudesenvolvemento económico; O Islam e os países musulmáns; Os conflitos internacionais no século xx*). Santiago de Compostela. Tórculo.
- PÉREZ ESTEVE, P., RAMÍREZ MARTÍNEZ, F. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1997). *Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula*. Valencia: Nau Llibres.
- ROMERO, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (2002). «Las reformas y lo que está pasando». X Encuentro Fedicaria. Gijón 2 a 4 de julio de 2002. Publicado en *ConCiencia Social*, 6, pp. 13-57.

Publicaciones didácticas de carácter periódico mencionadas

- Aula de Innovación Educativa*. Barcelona: Graó.
- Aula Historia Social*. Alcira-València: Fundación Instituto de Historia Social - Centro Francisco Tomás y Valiente (UNED).
- ConCiencia Social*. Sevilla: Díada (Fedicaria).
- Dez-me. Revista de Historia e Ciencias Sociais da Fundación 10 de marzo*. Santiago de Compostela: Fundación 10 de Marzo (Comisións Obreiras).
- Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials*. València: Universitat de València.
- Guix. Elements d'Acció Educativa*. Barcelona: Graó.
- Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Perspectiva Escolar*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.